

「日本語教育ボランティア」から見える年少者 JSL 教育の課題 ー取り出し指導の「実践報告」からー

渡辺啓太

【キーワード】 ボランティア・取り出し指導・在籍学級・連携・教育の多様性

1. 本稿の趣旨

早稲田大学日本語教育研究科と新宿区教育委員会の協定による「日本語教育ボランティア」はこれまでに新宿区内での年少者 JSL 教育支援を行ってきた。大学院と地域の連携によるこの取り組みは「早稲田モデル」と呼ばれ年少者 JSL 教育の分野での先進的な取り組みとして注目を集めている。

本稿ではこの取り組みのうち取り出し指導として行われた実践について分析と考察を行う。正規の授業時間に行われる取り出し指導は、ボランティアと学校側の実質的な連携が最も問われる形態であるからである。

本稿ではまず年少者に対する ESL 教育での取り出し指導に関する議論を取り上げる。これは取り出し指導そのものを批判的に検討し、年少者 JSL の取り出し指導の課題を映し出すためである。続いて年少者 JSL 教育の取り出し指導に関する先行研究を分析する。これは「日本語教育ボランティア」の課題を一地域の事例としてではなく、年少者 JSL 教育そのものの課題と結び付けて考えるためである。そして、結びとして「日本語教育ボランティア」の取り組みから、学校教育の中での年少者 JSL 教育を確立するための提言を行う。

2. ESL の子ども(n)に対する取り出し指導

アメリカ合衆国、カナダ、オーストラリア、イギリスといった移民受け入れの経験を持つ国々では取り出し指導の是非について既に多くの議論が交わされてきており、日本の場合を考える上で参考になると考えられる。本稿では取り出し指導の問題点を指摘した例としてイギリスの例を取り上げる。

イギリスでは第二次世界大戦後、非英語圏を含む旧植民地から大量の移民が入国し、これらの移民の子弟への対応が学校教育上の大きな課題となった。当初、英語を母語としない子どもをその他の子どもから引き離して行う英語教育が盛んに行われた。しかし、

1970年代後半には取り出し指導を中心とする年少者ESL教育の問題点が指摘されるようになった。すなわち、英語を母語としない子どもたちが学業不振傾向と、学校に蔓延する彼らへの偏見が各種の調査、研究によって明らかにされたのである。

こうした事態を受け、イギリス政府によって組織された調査委員会が1985年に発表した報告書が‘Education For All’（通称『スワンレポート』）である。ここで指摘された分離方式の年少者ESL教育の問題点は以下のようなものであった。

第一に学業不振傾向はメインストリームからの分離そのものに大きな原因があることが指摘された。これは在籍学級で用意されているカリキュラムへのアクセスが限定されることで教科学習のための英語力と教科内容の知識の習得が不十分になるということである。第二に教科学習だけではなく、学校の‘social reality’から切り離されることが社会化と発育の面でマイナスに作用する可能性があるとしてされた。第三に在籍学級から切り離されること自体が発するメッセージがESLの子どもたちのマージナルな気持ちが強め、メインストリーム側の偏見を助長することが重要な問題とされた。

このように『スワンレポート』は、取り出し指導には言語習得、教科学習、対人関係を含む心理面のそれぞれの側面で問題があるとし、在籍学級での母語による補助が受けられる体制作りなど、教育の多様性を高めることを求めている。

3. 年少者JSLの取り出し指導

本節では年少者JSL教育に関する先行研究を、取り出し指導の学校の中での位置づけと指導内容という二つの観点から分析する。

太田（2000）は、日本語教室について、日本語を母語としない子どもを切り離すことによって「学校の『不変性』を維持する役割を果たす存在といえるのである。」（太田、2000：p209）と述べている。また、恒吉（1996）は日本の学校文化の特徴を「一斉共同体主義」と述べており、差異を矯正の対象とする学校文化の特徴を指摘している。こうした学校文化の下では日本語指導のために在籍学級から取り出されることから本人と周囲が受けるメッセージが否定的なものであることは容易に推察することができる。

一方、縫部（1999）は「日本語指導学級で隔離されているという意識を日本人児童も入国児童も持っていることが結構多いが、これは相互理解が不足していることを示している」（p52）とした上で、日本語を母語としない子どもが「日本の学校社会に軟着陸するのを援助するためには、日本語指導学級と在籍学級との有機的な連携プレーが非常に大切であるということが出来る。」（p63）と述べ、子どもたち同士がお互いを知ることの重要性を強調している。

また、縫部（1999）はこうした相互理解を生み出すものは在籍学級の「支持的風土」として、在籍学級の教室文化が及ぼす影響の重要性を指摘している。

続いて取り出し指導の内容について述べる。

取り出し指導によって、教科学習に必要な言語力と教科知識の習得に遅れが生じる危険性があることは既に指摘した。従って、日本語を母語としない子どもへの取り出し指導にあたっては、日本語習得と教科学習の統合的支援が焦点になる。この点については「内容重視のアプローチ」を取り入れた実践が既に行われている（齋藤 1999）。このアプローチは意味のある活動を通じて、伝達や理解のためのコミュニケーション力を育成しようとするもので、アメリカなど年少者 ESL の取り出し指導を積極的に進める国では中心的な方法論となっている。これは年少者教育の場合「ことばが出来ないうちは学べない」という言語学習と教科学習が段階的に積み重なる指導からの脱却を意図するものとも言える。同様のアプローチによって開発されたのが「体験、探求、発信」のサイクルをその柱とする『JSL カリキュラム』（文部科学省、2003）である。ただし、これについてはそのための教師研修が十分ではないことや、一つの単元に要する時間数が多くそのままでは活用しづらいなどの課題が指摘されている（渡辺、2004）。

ことばの学びという点で取り出し指導の抱える更なる問題点として学びのための対話が特に質の面において限られることが挙げられる。特に教師一人対子ども一人の場合、同学年の子どもと授業内で学習内容について対話する機会がない上に、どうしても教師が「教え」がちになる。これは「答えを知っている人」と「答えを知らない人」が固定化されると言い換えることもできる。こうした中で対象の児童生徒の自ら学ぶ力にいかに関与させるかが取り出し指導の指導者には求められていると言える。

以上、取り出し指導の内容について教科と日本語の学習という観点から述べた。これらをまとめると、教科学習と日本語習得を統合的に支援するための方策として「内容重視のアプローチ」が年少者 JSL 教育において試みられているが、それが広まるには現在の環境に多くの制約があること。また少人数の取り出し指導では子どもの学びに関与させるための対話の質が重要であるということが言える。

さらに以下では取り出し指導の可能性を示すものとして、対人関係の訓練を目的とした実践と、母語を活用した教科指導の実践を取り上げる。

矢崎（2004）ではソーシャルスキル学習を取り入れた日本語支援が日本語を母語としない子どもの教室内ネットワーク形成のきっかけとなったと述べられている。これは縫部（1999）が述べた「支援的風土」を、日本語を母語としない子ども自身の手で作り上げることを目指した実践と言える。ただし、矢崎のこの研究は来日直後から約半年間の調査によるものであり、その後、当該児童の教室内ネットワークがどのような変遷をたどったのかについては述べられていない。当初親和的であった受け入れ側が、次第に疎遠になっていくケースが多いことから、その後の報告が待たれる。

朱（2003）は、岡崎敏雄の提唱する「教科・母語・日本語相互育成学習」モデル（岡崎：1997、茨城県教育庁）に基づき、母語を用いた教科内容の先行学習を取り入れた

実践を行っている。この実践は学校外の支援教室で行われたもので、対象となった子どもの学校での様子や、学校と支援教室の関係については触れられていない。しかし日本語を母語としない子どもが既に持っている力を積極的に活用しさらに伸ばすための方法として、取り出し指導の可能性に示唆を与えるものであると言える。

本節では年少者 JSL 教育に関する先行研究を分析した。

まず、取り出しという形態に伴う問題として、それ自体が日本語を母語としない子どもをスティグマ化し、マージナルな存在に追いやりかねない可能性を持っていることが述べられた。そこで求められるのは、そうした学校文化を意識的に変化させ「支援的風土」を作り、在籍学級と日本語指導の連携を構築することである。それは、取り出し指導に対する理解というだけでなく、子どもの多様性、指導の多様性、言語の多様性、文化の多様性といった多様性を積極的に評価することと不可分であろう。

指導の内容については日本語と教科の学習を統合することが子どもにとって必要であることを述べた。実際の現場は、限られた時間内では在籍学級の補習が精一杯なこと、教師がそのための訓練を受けていないことといった課題を抱えていると言える。一方で取り出し指導の多様な可能性を示すものとして、在籍学級での関係作りのためのソーシャルスキル訓練や母語を用いた教科学習支援が挙げられるだろう。

次節ではこうした課題と可能性を踏まえた上で、大学院生による日本語教育ボランティアによる実践を分析し、現場での課題を抽出する。

4. 「年少者日本語教育実践研究」

本節では早稲田大学日本語教育科の実践研究科目である「年少者日本語教育実践研究」（担当教員は川上郁雄教授）のレポート集『年少者日本語教育実践研究』No1 および No2（『実践研究1』『実践研究2』）に掲載されたレポートのうち、取り出し指導についてのものを取り上げる。対象とした実践は【表】の通りである。

【表】「日本語ボランティア」による取り出し指導

	院生の名前	児童の学年と性別	開始時点の滞日期間	取り出し時間（週） と在籍クラス授業
実践研究 1	森元桂子	小 5（2名）男子	7ヶ月と2ヶ月	2時間 国語・音楽
	朴智映	小 1 女子	2ヶ月	2時間 おもに国語
	間橋理加	小 3 女子	3ヶ月	2時間
実践研究 2	間橋理加	『実践研究1』と同じ児童に対する支援		
		小 5（2名）男子	13ヶ月と8ヶ月	各1時間
	飯野令子	中 1 女子	4ヶ月	2時間
	山田裕子	小 6 女子	9ヶ月	2時間 図書など
	森沢小百合	小 5 男子	7ヶ月	3時間 社会など

これらの実践では、朴が対象とした小学校 1 年生の女子児童を除く全員が新宿区の規定に寄る適応指導を受けていた。またここで関係する全ての学校には常設の日本語指導教室がなく、これらの児童生徒は本来であれば特別な日本語支援を受けることのない環境におかれていた。

これらの実践のうち、対象の生徒が在籍学級で緊張状態にあったのは飯野が対象とした生徒である。飯野によればこの生徒は日本語指導修了の 10 分ほど前になると表情が暗くなる、指導を受けているところを他の生徒に見られることを非常に嫌うといった態度を示した。これは在籍学級での心の安定が得られていない生徒は、取り出し指導の場においても学習に集中することが困難であることを示し、またそうした生徒にとっては取り出し指導を受けること自体もストレスとなるということを示すものであろう。

一方、児童が取り出し指導の場で緊張状態にあった例としては森沢の実践が挙げられる。森沢は取り出し指導の場でほとんど発話しない児童との関係構築に苦心した。そこでの森沢の内省は「K（対象児童：筆者注）の指導に対する担当者の戸惑いや不安が K に伝わっているのではないか、『日本語指導』『教科指導』ということばにとらわれ、彼が本当に必要としている助けが担当者に見えなくなっているのではないか。そして K に対し（中略）ある種のレッテルを貼り付け、担当者が望む願いや期待を勝手に押し付け、K 不在の指導を行ってきたことに気付かされたのである。」というものであった。これまでに取り出し指導での支援者の心的態度に焦点を当てた研究は見られないが、一対一での人間関係の構築、児童生徒理解は非常に重要な課題である。

内容については山田が自身の実践を振り返って、「失敗」した活動は対象児童の考えを表現する機会がない活動、「成功」した活動は話したくなるきっかけやテーマを設定できた場合であると述べている。山田は、「木があると水がなくなるか？」というテーマで山田と対象児童の意見が対立した場面で「森林は水資源保全のために重要な働きをしている」という「正解」を与えない。その代わりにお互いに相手を説得する材料を集めるというタスクにすることで、生徒が自ら新しい知識を獲得する経験につなげている。

児童二人同時の取り出し指導であった森元の場合、児童同士のインターアクションを中心にすえて実践を行っている。そのために森元は自らが教えられる立場になって児童に説明してもらい、児童同士が相手の作ったストーリーを批評しあう、といった仕掛けによって児童自身の語りを引き出している。また、森元は滞日期間の異なる二人の児童の日本語力は必ずしも滞日期間の長い児童のほうが全ての面において優れているわけではなく、子どもによって得手不得手があるということを述べている。これは在籍学級での学びを考える上でも有用な知見である。日本語を母語とする児童生徒が児童生徒から学ぶべきことは多いはずであり、そうした認識が多様性を尊重する学校文化の創造につながると考えられる。森元はまた、在籍学級の担任の協力によって、取り出し指導が在籍学級の中で認知され肯定的に受け止められたことや在籍学級と取り出し指導の間

での情報交換が出来たことに触れ、学級担任の連携が重要であると述べている。

学級担任との連携については間橋の分析に詳しい。間橋は指導前後に欠かさず学級担任に連絡を取り、報告を行っている。その結果実践を通じて学級担任とのコミュニケーションが円滑なものになり、実践の後半では間橋自身が「孤立した日本語指導者ではなくなっている」と述べている。ただし、間橋の関わった二つの実践事例のうち一方ではこのような関係性が成立したが、もう一方の事例では間橋からの働きかけに対する学級担任からのレスポンスが得られず、良好な関係性は築けなかった。

間橋の例が示すものは、学級担任との連携が重要であることはもちろんであるが、実際の連携には学級担任の取り出し指導に対する関心の程度が大きく影響するということである。ただし「日本語教育ボランティア」の場合、在籍学級と取り出し指導の連携がとりづらいことには取り出し指導担当の側にもその理由がある。多くの場合ボランティアは、授業や仕事の合間を縫い、自身の担当する指導の時間に合わせて学校に出向いている。このような条件の中で多忙な学級担任と「有機的な連携プレー」を行うことは実際には難しいと言える。

以上の分析を元に「日本語教育ボランティア」の取り出し指導から指摘できる課題を挙げる。

まず、支援を要請する日本語力の基準が存在しないという、入り口の問題がある。「日本語教育ボランティア」は学校からの要請に応じて派遣されるが、要請の基準は特に定まっていない。新宿区には初期指導の規定はあるが、日常会話には不自由しないレベルの日本語力を持つ子どもを含めて、支援を受けられる日本語力の基準が明確化されるべきであろう。

次に、取り出し指導の内容の問題である。取り出し指導の時間は、在籍学級では正規の授業が行われている。従って、本来なら取り出し指導においても学校教育としてのカリキュラムなり指導目標がなくてはならない。しかし、筆者の調査した範囲(2)で「日本語教育ボランティア」においてそうしたものが事前に存在したという例はない。従って、山田や森元が支援した学びも一回の支援の中でのミクロ的な学びであることは否めない。現場での授業向上のための努力が重要であることはもちろんだが、中長期的な視野で見た学びの構築、カリキュラムがその基礎にあるべきである。そしてそれは個人単位、学校単位ではなく、年少者 JSL 教育として何をを目指すのかという教育の理念に基づいて示される必要がある。

さらに、在籍学級と取り出し指導の連携について二つ問題点を挙げることができる。第一は間橋の実践から述べたように、在籍学級と取り出し指導が連携を取ることもそのものが難しいことである。これは取り出し指導の担当者がボランティアであることによる時間的、物理的制約が原因の一つとして挙げられる。第二はやはりボランティアであるが故に学校内にネットワークを持たないことによる心理的制約である。朴は筆者のイン

タビューに対して自らと学級担任の双方に遠慮があったことを述べている（渡辺，2004）。担当者が学校の中で抱える問題は取り出し指導にも反映されるであろう。ここではその問題の一つとして様々な制約によるボランティアの孤立が浮かび上がってきた。さらに、取り出し指導もまたマージナルになりがちな存在であることは本稿で述べてきた通りである。ここから、「ボランティアによる取り出し指導」が支援者たちの思いに反して、在籍学級から切り離されていく現状の一端を見ることが出来る。

4. 提言—今後の年少者 JSL 教育に向けて—

本節では前節で明らかにされた「日本語教育ボランティア」による取り出し指導の課題を踏まえた提言を行い、本稿のまとめとする。

第一は、日本語指導を受けるための基準の策定である。これはそれぞれの教師が経験に基づいて判断を行っている現状を脱し、全ての日本語を母語としない子どもが必要な日本語支援を受けることを可能にするために不可欠なものである。また、そうして得られたデータが日本語を母語としない子どもを対象とした言語教育政策の実施を可能にすると考えられる。そうしたデータ収集のためには、例えば JSL バンドスケール⁽³⁾を用いた日本語力測定を広範囲で行うことが必要であろう。

第二は取り出し指導におけるカリキュラムの充実と普及である。ただし、日本語を母語としない子どもの状況はさまざまであり、画一的な指導で対応することは出来ない。従って、求められるのは弾力的で複線的なカリキュラムとそのカリキュラムを運用するための年少者 JSL 教育者の訓練・養成である。

第三は各学校に最低一人の JSL 教育担当者を配置することである。教員養成としての「早稲田モデル」は、実践経験の場としてだけではなく、森沢に見られたように年少者 JSL 教育者としての気づきの機会となることから有効な取り組みであると言える。しかし、ボランティアという立場による制約があることも事例分析から明らかになった。こうしたことによって JSL の子どもたちが疎外感を味わうことは避けなければならない。また、授業時間内に行われる取り出し指導をボランティアが任されることは公教育本来の姿ではないはずである。これらの理由から、当面の指導はボランティアが担当するにしても、学校側責任者としての「JSL 担当」の設置が求められる。

ここで行った提言は根本的には全て学校教育の中で JSL の子どもの教育に正当な位置づけを求めるものである。そのためには、日本の学校に投じられた JSL の子どもという一石を一石に終わらせることなく、多様性の尊重という理念に基づいて学校教育を構築することが必要であると言えるだろう。

（ワタナベ ケイタ・博士後期課程 1 年）

(注)

- (1) 英語を母語としない子どもの呼び方は時代や国、論者の立場によってさまざまであるが、本稿では ESL を用いる。
- (2) 渡辺 (2004)
- (3) 「日本語教育ボランティア」では既にこれを用いての日本語力測定を行っている。JSL バンドスケールは川上 (2003) によって提案された第二言語としての日本語能力測定のための「目盛りの束」である。これはテストによる言語能力評価ではなく、ことばを使って何をするかが出来るかを測定するものであり、子どもの動的な日本語力を測定することが可能であるとされている。

【参考文献】

- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院。
- 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』第 2 号、1-16。
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性ー内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか」『中国帰国定着促進センター紀要』第 7 号、70 - 92。
- 朱桂榮 (2003) 「教科学習における母語の役割ー来日間もない中国人児童の『国語』学習の場合ー」『日本語教育』119 号、75 - 84。
- 恒吉僚子 (1996) 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之 編『講座学校 6 学校文化という磁場』215-240 頁、柏書房。
- 縫部義憲 (1999) 『入国児童のための日本語教育』スリーエーネットワーク。
- 松井清 (1994) 『教育とマイノリティー文化葛藤の中のイギリスの学校』弘文堂。
- 文部省初等中等教育局国際教育課 (2003) 『学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告)』
- 矢崎満夫 (2004) 「外国人児童と日本人児童のインターアクションのための日本語支援ー教室ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試みー」『日本語教育』120 号、103 - 112。
- 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (2003、2004) 川上郁雄 編集責任『年少者日本語教育実践研究』No.1、No.2。
- 渡辺啓太 (2004) 『年少者 JSL 教育者養成のためのカリキュラム試案ー多文化共生に向けてー』早稲田大学 2003 年度修士論文。
- RUNNYMEDE RESEARCH REPORT(1985) '*Education For All*' A summary of the Swann report on the education of ethnic minority children, The Runnymede Trust.